



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A REIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA  
ORIENTADA AO MUNDO DO TRABALHO**

Thainá Barbosa dos Santos

**BRASÍLIA – DF**

**2018**

**THAINÁ BARBOSA DOS SANTOS**

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A REIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA  
ORIENTADA AO MUNDO DO TRABALHO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília como exigência  
parcial para a obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Matos de  
Souza

**BRASÍLIA – DF  
2018**

**THAINÁ BARBOSA DOS SANTOS**

**A REIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA ORIENTADA AO MUNDO  
DO TRABALHO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília como exigência  
parcial para a obtenção do título de  
Licenciatura em Pedagogia.

Defendida e aprovada em: 11 de julho de 2018

Banca examinadora composta pelos professores:

---

**Professor Doutor Rodrigo Matos de Sousa (Orientador)**

Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

---

**Professora Doutora Rita Silvana Santana dos Santos (Examinadora)**

Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

---

**Professor Mestre Fábio Oscar Lima (Examinador)**

Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

---

**Professor Doutor Francisco José Rengifo Herrera (Suplente)**

Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

Dedico este trabalho aos grandes educadores, teóricos e presentes, que me deram a oportunidade de ser aprendiz e de desenvolver a consciência crítica acerca da educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Por este trabalho, agradeço primeiramente à Universidade de Brasília que me proporcionou a construção da criticidade frente a realidade por intermédio de professores e estudantes no desenvolvimento de discussões saudáveis e engrandecedoras.

À minha mãe, Conceição, que nunca deixou de acreditar que eu poderia alçar voos mais altos do que poderia imaginar, incentivando-me e aconselhando-me nos momentos de dúvidas e, sobretudo, pelo apoio incondicional.

Ao meu pai, Eduardo, por proporcionar as melhores possíveis condições para o meu desenvolvimento moral, educacional e profissional, além das palavras que me amadureceram.

Aos meus irmãos Erick e Loyane por estarem sempre perto e não deixarem de acreditar no sucesso uns dos outros. Por me passarem o que já haviam aprendido, pela franqueza, pela lealdade e pelos momentos juntos que nos formaram como somos.

À minha vó, Anna Rosa Barbosa, que se foi, mas que ainda se faz presentes nas felizes lembranças; que deu a vida a quatro gerações e as ensinou, na prática, o que é ser forte, guerreira e a priorizar os estudos.

Aos amigos presentes nas horas de comemoração e de desespero. À Sarah Damas, por me mostrar como a vida pode ser sempre vista de um ângulo mais positivo e por me fazer sentir parte de sua incrível família. À Fernanda Félix por ser tão companheira, pelo cuidado com nossa amizade. À Kadyne Eduarda por ser uma irmã que ganhei da vida. Às demais pessoas que foram ou estão presentes nessa caminhada.

Ao professor e orientador Rodrigo Matos que, num feliz momento, surgiu na Faculdade de Educação e me auxiliou a expandir o campo de visão sobre a Educação, sobre leitura, sobre pesquisa. Por acolher minhas frustrações acadêmicas, por me dar autonomia de escrita, tornando prazerosa a construção deste trabalho; por dar voz às minhas inquietações e por ser um fiel exemplo do que é ser educador.

“Todo ser é potência e a potencialidade de cada um se desenvolve na relação.”

Baruch Spinoza

## **RESUMO**

Este trabalho final de graduação objetiva realizar algumas considerações e apontamentos sobre a lacuna existente entre o que é considerada uma educação integral e o entendimento a respeito da formação orientada ao trabalho. A partir da pesquisa de estudos sobre a condição dos processos de formação do trabalhador, o texto analisa o evento da reificação na educação continuada que, motivada por um ciclo sistêmico mercadológico com fim em si mesmo, considera a utilização da educação como ferramenta para ascensão material-profissional e consequentemente evidencia a desumanização das relações educacionais/trabalhistas, provocando outros fenômenos de adoecimento social, como a constante competição, a violência da comparação e a negligência aos aspectos humanos com a objetificação da força de trabalho e a aplicação da economia do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Educação continuada. Reificação.

## **RESUMEN**

Este trabajo final de grado tiene como objetivo ensayar sobre el hueco existente entre lo que se considera una educación integral y el entendimiento sobre la formación dirigida al trabajo. Desde una investigación que cuestiona la condición del trabajador en procesos de formación, el texto analiza el evento de la reificación de la educación permanente que, motivada por un sistema del mercadeo, considera la utilización de la educación como una herramienta para ascensión material-proficcional y, en consecuencia, evidencia la deshumanización de las relaciones educacionales/trabajistas, provocando otros fenómenos de enfermedad social, como la constante competición, la violencia de la comparación y la negligencia a los aspectos humanos desde la objetificación de la fuerza de trabajo y las aplicación de economía del conocimiento.

Palabras Clave: Educación; Educación Permanente; Reificación



## SUMÁRIO

1 MEMORIAL	10
2 ATIVIDADE DE PESQUISA	15
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2.1.1 PROBLEMA	17
2.1.2 OBJETIVOS	17
2.2 Educação e Trabalho: Investigando conceitos de educação	18
2.2.1 Dilemas da educação permanente orientada ao mundo do trabalho	23
2.3 A significação do trabalho no Brasil e o impacto nas relações laborais	25
2.4 A reificação da educação continuada	27
2.4.1 Motivações: a Governamentalidade e a capacitação no caso da Administração Pública	29
2.4.2 A noção de “competências”	32
2.4.3 A influência da Gestão por Competências	35
2.4.4 A perda de identidade do cidadão-servidor	37
2.4.5 A Violência da Positividade no contexto da educação continuada voltada ao trabalho	40
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
2.5.1 Emancipação x Ajustamento: análise prospectiva	43
2.5.1.1 A Emancipação proposta por Paulo Freire	43
2.5.1.2 O Ajustamento ao mercado de trabalho e a utilidade do inútil	45
2.5.1.3 Análise da formação para a reprodução	47
PERSPECTIVAS FUTURAS	50
REFERÊNCIAS	51

## MEMORIAL

Sou Thainá Barbosa dos Santos, nasci no dia 21 de dezembro do ano de 1992. Sou a mais nova de três irmãos, filha de mãe e pai mineiros que foram trazidos pequenos por seus pais para morar em Brasília. Meu nome foi escolhido pelo meu pai que, ao pesquisar o significado de alguns nomes, descobriu que o nome “Tainá” vinha de língua indígena e significa “primeiros raios de sol”.

Apesar de ser uma criança tímida, era uma criança absurdamente curiosa. Queria saber do que os adultos estavam falando, o que significava, queria poder dialogar com qualquer grupo que estivesse perto. Essa curiosidade fazia com que eu acompanhasse os deveres de casa da minha irmã, queria participar, queria aprender também. Talvez tenha contribuído para eu ter aprendido a ler muito mais rápido e com fluência antes de toda a minha turma. Consequentemente, fui convidada a ser a oradora da turma de formação para a 1ª série do ensino fundamental. O problema em ter uma leitura acelerada era que eu também escrevia muito rápido e muitas vezes fui advertida por não ter uma “letra de menina”. Eu falava, lia e escrevia tão rápido que as pessoas não entendiam o que eu estava falando.

Por ser uma criança consideravelmente alta para minha idade, fui colocada em carteiras que eram no fundo da sala de aula. Foi nessa fase que comecei a conversar bastante em sala de aula e a não me interessar pelo que a famosa “tia” falava. Descobrimos aí um outro probleminha: astigmatismo, que não me deixava enxergar com facilidade o quadro da sala.

Aos 8 anos, entrei no Colégio Militar Dom Pedro II, onde posteriormente terminei o ensino médio. Este colégio foi um choque na minha vida porque, ao menos naquele tempo, os monitores eram bombeiros recém-formados que tratavam as crianças como militares: com gritos, constrangimentos e sem direito à resposta. O militarismo imposto às crianças, que ainda estavam desenvolvendo senso do que achavam certo e errado, fazia-nos acreditar que estávamos sempre errados.

Os 13 anos tive uma fase crucial e muitas vezes complexa de desenvolvimento do “eu”, do que eu acreditava, do que eu queria, quem eu era, do por que estou aqui. Aos 14 anos, cursava a antiga 8ª série do ensino

fundamental e estava decidida a ser psicóloga para “entender a mente das pessoas”.

Levando em conta a adolescência e o desinteresse pela formalidade, acabei tendo resultados ruins nas avaliações escolares que me levaram a procurar aulas com um professor particular. Conclusão: este professor percebeu que eu não tinha dificuldades, apenas não havia prestado atenção na aula. Todavia, para um professor militar, rígido, que nunca esboçou um sorriso em sala de aula, já era tarde para mim. Por fim, realizei uma recuperação única e o professor, como a autoridade a decidir meu futuro, optou por me reprovar e por 3 décimos eu tive que repetir toda a 8ª série, que, com a nova transição, era a primeira turma de 9º ano.

No primeiro dia de aula e, por muitos dias mais, sentava no canto, no fundo. Tomada pelo sentimento de vergonha, frustração, impotência, tive o “benefício” de a escola reunir todos os repetentes na mesma sala, assim, nós nos unimos e compartilhávamos desse sentimento. Era horrível ter que rever todo o conteúdo, rever professor na mesma sala que duvidava de sua capacidade. Por bem ou por mal, tive que “aprender a lição” à força.

Passando para o primeiro ano do ensino médio, já com 16 anos, um ano atrasada e uma nova turma de amigos, ninguém acredita no seu potencial por ser um reprovado. Você é atrasado. Não entendia o porquê das pessoas acharem isso, não entendia por que os alunos não gostavam de português, matemática e física, e eles não entendiam porquê eu gabaritava as provas.

Havia alguns professores que chegavam a perguntar se eu colava. Um professor chegou a me questionar o motivo da minha técnica em resolver as questões ser diferente da que ele passava em sala de aula e eu respondia que havia pesquisado e encontrado uma maneira mais simples e rápida de resolver aqueles exercícios. Fui, inclusive, chamada a atenção quando um professor corrigiu as provas. Na minha vez, o professor falou: “Olha, você até acertou essa questão aqui, mas sua fórmula é diferente da que eu passei no quadro. Eu vou considerar, mas da próxima vez faz o passo a passo do jeito que eu ensinei”. Que era um jeito desnecessariamente mais trabalhoso. Daí em diante, passei a não me esforçar e, mesmo assim, ainda consegui passar com notas médias nas matérias. Tornei-me uma estudante mediana e assim levei todo o ensino médio.

Houve um projeto pioneiro de orientação profissional aos alunos do terceiro ano do ensino médio, com testes, conversas em grupo e individuais para nos ajudar a escolher uma profissão a seguir. Meus colegas conseguiram concluir o projeto com algumas certezas, mas feliz ou infelizmente, meu resultado apontava mais de 10 cursos que eu teria aptidão para realizar; o que me deixou mais confusa ainda.

Ao chegar o momento de escolher o curso para assinalar nas opções do PAS/UnB, eu havia descoberto a área de comunicação social e havia me apaixonado. Assim o fiz, optei pela comunicação e não tive sucesso. Ao final do ano letivo da escola, eu me encontrava num estado extremo de estresse, já que via-me pressionada.

Optei pelo curso de Pedagogia no vestibular e então passei, iniciando o curso no 1º semestre de 2012. Nunca tive a pretensão de fazer Pedagogia, tive traumas com professores de toda a educação básica, tinha motivo para nunca querer chegar perto dessa profissão. Ainda tentei realizar outro vestibular para outra área, mas não passei. Então desisti de mudar. Entretanto, o desejo de mudar de curso retornou em 2015 e eu cheguei a concluir os créditos necessários para a mudança de curso, como uma transferência interna, mas descobri que a Faculdade de Comunicação não era tão bela quanto eu pensava.

Enfim acabei desistindo por definitivo da mudança de curso e afirmei não ser possível que dentro de um curso tão extenso, que é a Pedagogia, e com tantas ramificações, não haja nada que eu me interesse. Interessei-me pela área social na pedagogia, realizei trabalhos, projeto de pesquisa, relatórios, estudos externos, mas depois descobri que temos poucos professores nessa área e os que se tem, não conseguiam realmente orientar aos alunos. No meio de toda essa confusão, ainda realizei dois ENEM's, passei para outro curso em outro estado e também consegui uma bolsa de 100% no CEUB para um curso, mas não fui.

No decorrer do curso de Pedagogia, realizei 3 estágios não obrigatórios e 1 obrigatório (até então). O primeiro estágio remunerado foi numa creche sendo um auxílio às cuidadoras das crianças de um ano a um ano e onze meses. Neste momento, eu não tinha ideia de onde eu gostaria de atuar e topei o desafio. Ali fiquei por oito meses até ter a certeza de que não

era aquela área que eu queria trabalhar, apesar de ter aprendido muito com minhas supervisoras sobre o desenvolvimento infantil, sobre o tratamento com os pais ou responsáveis e sobre a convivência no trabalho com os demais colegas.

O segundo estágio foi na área administrativa, na antiga Diretoria de Esporte, Arte e Cultura – DEA - da Universidade de Brasília (atual DOCCA). Acredito que este foi o melhor estágio, já que envolvia atividades que eu gostava e tinha facilidade, que era a construção e acompanhamentos de documentos e, posteriormente, eu conseguia visualizar os resultados práticos de implantação das ações no atendimento aos estudantes.

O terceiro estágio remunerado foi numa empresa privada de educação a distância. Ali pude compreender como realmente funciona todo o processo de construção de conteúdo para a educação virtual. Quebrei alguns paradigmas que tinha com esta modalidade de ensino e pude participar do processo de correção e construção de cursos.

Com o estágio obrigatório exigido no currículo do curso de Pedagogia, fui direcionada a uma escola, na parte de acompanhamento da orientação educacional, mesmo não sendo minha área de interesse. Ali, mais uma vez, tive a certeza de que não pretendo atuar no ramo escolar e que a forma de ensino proporcionada às crianças e adolescentes está cada vez mais desvirtuada do verdadeiro fator da formação integral.

Nesse turbilhão, acabei entrevistando profissionais pedagogos que atuam em diversas áreas: social, escolar, orientador, empresarial, para enfim descobrir com o que eu tinha identificação. Descobri desde o início que eu não queria ser professora, nem atuar em escola, o que acabou fechando e restringindo consideravelmente meu caminho pelo curso de pedagogia. Hoje, dentro do curso de Pedagogia, interesse-me pela área Institucional, Corporativa, Empresarial.

Infelizmente, por muito tempo não houve nenhum docente na Faculdade de Educação, na graduação, que aceitasse orientar alunos com esta área de pesquisa, e o mercado de trabalho para o profissional pedagogo institucional ainda é muitíssimo pequeno. Muitas pessoas nem sabem que essa profissão existe, não sabem que pedagogo pode ser um gestor administrativo ou trabalhar com Recursos Humanos, treinamento e educação corporativa.

Após tantos problemas com o curso, hoje sou uma exímia defensora da educação libertadora e pretendo continuar lutando para que haja mais apoio e visibilidade do pedagogo como ator das relações educacionais, sejam elas aonde forem.

O trabalho de conclusão de curso surgiu como um desafio porque tive que fazer a escolha de realizá-lo no penúltimo semestre por conta da oferta de disciplinas que ora não havia vagas, ora chocavam horários. Todavia, com a mentalidade mais amadurecida quanto às temáticas educacionais e unidas às minhas áreas de interesse, encontrei um orientador que aceitou cumprir este desafio comigo em quatro meses, me auxiliando no desenvolvimento do trabalho e fornecendo gatilhos para que eu pudesse construir uma escrita crítica e autônoma.

## 2 ATIVIDADE DE PESQUISA

### 2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta monografia é composta por três partes, sendo a primeira parte um memorial educativo em que exponho minha trajetória educacional, acentuando pontos influenciadores à realização do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, às minhas motivações sobre formação e às atuais áreas de interesse de pesquisa.

Na segunda parte é desenvolvido o referencial teórico em que são construídas análises qualitativas de bricolagem hermenêutica baseadas em pesquisas bibliográficas tanto sobre os temas adstritos à formação para o trabalho quanto temas que contornam essa relação. A divisão dos capítulos é feita em quatro partes com subtópicos para cada capítulo, abordando diversos conceitos que envolvem essa temática, partindo de uma noção geral em direção a uma consideração específica sobre os impactos da coisificação do campo educacional voltado ao mundo do trabalho.

A pesquisa utilizada é feita sob a perspectiva qualitativa de bricolagem. O termo francês *Bricolage* é trazido por Lévi-Strauss (1970) como um modo de enxergar os caminhos existentes à resolução de um problema utilizando diferentes conjuntos de subsídios que resultam na construção de um novo elemento. Kincheloe (2007) aprimorou este conceito ao defini-lo como um método de investigação que consiste em entrelaçar conceitos usados em diferentes contextos a partir do diálogo entre teorias para a construção de um novo olhar sobre o tema. Não se trata de reformar o entendimento de determinado tema, mas de uma síntese, com um novo ponto de pesquisa assentado em teses já existentes, viabilizando a existência de diferentes enfoques de um mesmo elemento.

O primeiro capítulo, **Educação e Trabalho**, é desdobrado em dois subtópicos – **Investigando conceitos de educação** e **Dilemas da educação permanente orientada ao mundo do trabalho** – nos quais são abordadas as percepções sobre a finalidade da educação e sobre as brechas existentes no desenvolvimento integral dessa modalidade.

No segundo capítulo, **A significação do trabalho no Brasil e o impacto nas relações laborais**, são trazidos alguns pontos sobre como a forma de entender o trabalho afeta o tipo de relação que será estabelecida entre empregador e empregado.

O terceiro capítulo, **A reificação da educação continuada**, é pontuado, primeiramente, o esclarecimento sobre o que se trata esse fenômeno e é também ramificado em cinco subtópicos nos quais são desenhadas as formas, comumente sequenciais, de fortalecimento da coisificação da educação para o trabalho. No primeiro subtópico, **Motivações: a Governamentalidade e a capacitação no caso da Administração Pública**, são trazidas considerações sobre o que Foucault (1997) conceitua como o “governo de si e dos outros” e de que forma esse entendimento pode ser percebido também na gestão pública. O subtópico, **A noção de “competências”**, aborda as definições do que se considera hoje a aquisição de competências e, o terceiro subtópico, **A influência da Gestão por Competências**, prossegue a ideia de como a gestão baseada na divisão de competências contribui para a reificação da educação continuada. Em **A perda da identidade do cidadão-servidor** são destacadas as formas de transformação do indivíduo em objeto e a alienação do ser social. No quinto subtópico, **A Violência da Positividade no contexto da educação continuada voltada ao trabalho**, é acrescido um conceito de uma nova forma de violência sutil aplicada ao interesse sobre a formação.

O quarto capítulo, **Emancipação versus Ajustamento: análise prospectiva**, trata-se de uma análise sobre as tendências e rumos diante da reificação. Dividido em três subtópicos, o primeiro, **A Emancipação proposta por Paulo Freire**, aproxima a concepção do referido autor acerca da humanização e do desenvolvimento integral do ser. No segundo, **O Ajustamento ao mercado de trabalho e a Utilidade do Inútil**, são traçados paralelos sobre os conceitos postos no início do texto sobre educação técnica, trabalho e reificação e, ao final, **Análise da formação para a reprodução**, em que são evidenciadas algumas consequências da alienação da educação.

Ao final, são apresentadas minhas perspectivas profissionais como pedagoga, trazendo pretensões sobre o futuro e as influências do percurso acadêmico na continuidade do compromisso com a educação.



### **2.1.1 PROBLEMA**

Como a gestão de mercado aplicada à educação pode influenciar o processo reificação da formação do sujeito?

### **2.1.2 OBJETIVOS**

Esta análise textual objetiva investigar os processos de reificação existentes na educação continuada por meio da identificação dos conceitos acerca dessa modalidade educacional, do entendimento de como as relações de trabalho influem na vida dos sujeitos, também identificando possíveis vetores contribuintes à coisificação da força de trabalho, e apontando algumas lacunas produzidas entre a adaptação ao mercado e a formação educacional.

## 2.2 Educação e Trabalho: Investigando conceitos de educação

Um dos grandes pontos trazidos pelo advento da globalização é justamente esta inserção dos indivíduos numa sociedade do conhecimento, onde todos podem ser considerados aprendizes constantes de algo e em todo o tempo. Isto fez com que a demanda social por indivíduos mais bem informados crescesse, gerando, assim, uma maior institucionalização dos conhecimentos. O embaraço que esta situação causou foi propriamente a agregação direta entre educação e mercado de trabalho.

O processo que envolve o ensino e a aprendizagem tem por base que a educação deve se pautar na emancipação do sujeito como ser e como participante da vida social. Envolve, então, múltiplos estímulos às capacidades diversas para o pleno desenvolvimento do ser.

Locke, em *Pensamentos sobre a educação* (1992 p. 87), afirma não ser a finalidade da educação “fazer-lhes perfeitos nalguma das ciências senão abrir e preparar a sua mente o melhor possível para que sejam capazes de qualquer coisa quando seja de seu propósito”. E é esta colocação que vem como ponto de partida para a análise da educação continuada proposta pela Administração Pública e empresas privadas, questionável quanto mera estratégia de governo para manter as relações de poder com a população por meio da própria população, desvirtuando a ideologia de uma educação voltada à formação do sujeito.

Jacques Delors expõe em *“Educação: Um Tesouro a Descobrir”* (1996), quatro pilares essenciais à educação que também correspondem aos pilares da formação de conhecimento e da educação continuada, que são: o “aprender a conhecer”, o “aprender a fazer”, o “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser”.

O pilar “aprender a conhecer” caracteriza-se pelo controle das próprias ferramentas de conhecimento individual, isto é, a capacidade de discernimento do que está em volta por meio, inclusive, da tentativa e do erro, trabalhando questões menos cotidianas em contraponto às ações mecânicas habituais.

“A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam

com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele.” (DELORS, 1996, p. 92).

O conceito de “aprender a fazer” já se pauta na ideia da aprendizagem ligada além da transferência de práticas, mas também como ação inseparável do processo de “aprender a conhecer”, e a noção de qualificação ligada ao desenvolvimento da evolução técnica e crescente da gestão de competências. Atualmente, tendo a expansão da capacidade maquinária em realizar atividades mecânicas, a demanda pelo serviço intelectual cresce, gerando uma desmaterialização do trabalho, que agora passa a ser muito mais uma composição abstrata de conhecimentos do que o esforço físico em si.

Delors (1996) ainda conceitua o pilar “aprender a viver juntos” como um dos maiores desafios da educação. Isto se deve à eclosão da percepção do capitalismo sobre o sucesso individual, que deve ser baseado numa competição entre indivíduos para o alcance meritocrata de objetivos. A proposta para superar o individualismo é, então, conhecer a si mesmo para poder entender quem se é e poder desenvolver empatia pelo outro entendendo suas posições sociais sem que haja discriminação, mas somente confronto pautado no diálogo. Além disso, oferecer aos grupos divergentes atividades em cooperação, já que este tipo de projeto tende a diminuir ou até mesmo cessar possíveis contendas.

Por fim, Jacques Delors (1996) descreve o “aprender a ser” no contexto educacional como um subsídio para o desenvolvimento integral da pessoa. Desenvolvimento este que se dá em meio à chamada “maturação contínua da personalidade” e à autonomia, ampliando suas habilidades e permanecendo, afirma Delors (1996, p. 100), “tanto quanto possível, donos do seu próprio destino”.

Estes quatro pilares propostos são pensados em meio a uma nova sociedade que emerge em meio ao vasto fluxo de informações e busca um novo grupo de indivíduos que detenham habilidades cada vez mais intelectuais, que, por consequência da constante mudança científica, também estejam dispostos a explorar e “adaptar-se” às bases de novas e constantes competências exigidas.

“(...) uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós, Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.” (DELORS, 1996, p.90)

Um outro paralelo a ser traçado entre a educação e as novas relações de trabalho é percebido a partir dos entendimentos que o filósofo e sociólogo Pierre Levy tem dos efeitos das tecnologias na sociedade.

Em sua obra “Cibercultura” (1999), no capítulo *A nova relação com o saber: Educação e Cibercultura*, Pierre Levy destaca a crescente demanda do *savoir faire* (saber-fazer) impulsionado pela velocidade do surgimento de novos saberes e as possibilidades de compartilhamento destes saberes por meio da digitalização, emergindo, dessa forma, um conhecimento que se encontra sempre em fluxo. Todavia, a parcela negativa que esta rede de compartilhamento de informações traz é o surgimento de uma inteligência coletiva em constante transição, o que ocasiona a impossibilidade de planejar ou definir com precedência a mediação desses saberes, visto que rapidamente podem tornar-se inusuais ou mesmo inservíveis comparados aos avanços obtidos em curto espaço de tempo. Isto também faz com que surja um delineamento de competências cada vez mais afunilado, tornando a concorrência e a busca pelo “diferencial” no mercado de trabalho também cada vez mais frequente.

“Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira.” (LEVY, 1999, p. 157)

No capítulo sobre *O reconhecimento das aquisições*, Levy (1999) também põe em destaque as questões referentes ao ensino versus o reconhecimento dos saberes, afirmando não ser possível separar o progresso do sistema de formação do progresso de condecoração dos conhecimentos. Ou seja, à medida que se amplia o processo de reconhecimento das competências, aumenta também a busca pela qualificação. E é por conta do

crescimento da aplicação do utilitarismo que um fenômeno vem se desenvolvendo cada vez mais na atualidade: o empobrecimento das narrativas identitárias de reconhecimento do ser integral, estimuladas por um sistema pautado na valorização do mercado econômico e na alienação das forças sociais com o intuito de coisificá-las. E a educação é um dos pontos cruciais presentes nessas forças sociais, pois acredita-se que, por intermédio desta, é possível promover a autonomia dos sujeitos no aprimoramento de suas capacidades perceptivas e dar-lhes o discernimento das forças alienantes.

A proposta, então, de que se mantenha um processo educativo ao longo da vida<sup>1</sup> tem seu sentido deslocado aos interesses de mercado que, visando o custo/benefício de sua produção, aplica os princípios da economia ao ensino e concebe uma nova forma de dominação sobre força de trabalho guiada pelo princípio da criação de uma necessidade ao sujeito de constante adequação às demandas dos saberes técnicos. Nesse sentido, Bauman, em uma entrevista concedida à Alba Porcheddu, (2009), confirma: “A ameaça do descompromisso arrasta o *onus probandi*<sup>2</sup> para o outro lado dominado. Agora, cabe aos subordinados comportar-se de modo a obter consensos perante os chefes e levá-los a “adquirir” seus serviços e seus produtos criados individualmente[...].” E ainda:

“As liberdades dos cidadãos não são propriedades que se adquirem uma vez por todas; elas não estão seguras, encerradas nas suas caixas-fortes. São plantadas e enraizadas no terreno sociopolítico, que precisa ser cotidianamente fertilizado e que se torna árido até ficar gretado<sup>3</sup>, se não for cuidado dia após dia com as ações informadas de um público preparado e comprometido. Não é preciso atualizar só as capacidades técnicas, não é só a educação voltada para o trabalho que precisa ser permanente. O mesmo vale, com uma urgência ainda maior, para a educação para a cidadania.” (BAUMAN, 2009)

A consequência de novas necessidades serem geradas em grande escala e a constante procura pelos seus atendimentos faz com que seja instituído um novo ambiente de atuação do mercado, visto que este está em

---

1 Conceito utilizado para englobar o processo educativo como um incessante desejo de busca autônoma pelo saber.

2 Obrigação de produzir a prova.

3 Rachado.

fixa atenção a qualquer nova oportunidade de comércio, o que abre portas para a criação de cenários de desumanização em prol de uma mercancia.

Alvino Moraes de Amorim, em sua dissertação de mestrado em educação intitulada *Pensando a educação na perspectiva de Martin Heidegger* (2017), alerta que a atual sociedade valoriza muito mais a técnica, a “coisificação e manipulação, levando o ser humano ao utilitarismo e proporcionando uma lacuna na existência humana”. E é desta questão, do utilitarismo e da coisificação, que será percorrida esta análise, partindo do fenômeno atual em que são desviados de seu centro ideológico a educação e a capacitação fornecidas aos trabalhadores pelas escolas de governo ou universidades corporativas, centradas não mais na formação do sujeito holístico, mas postos como objeto de eficiência do serviço, fazendo os mesmos internalizarem a educação reduzida à competição e barganha salarial.

### **2.2.1 Dilemas da educação permanente orientada ao mundo do trabalho**

A complexidade na execução de um sistema de educação permanente está, principalmente, ligada ao fato da dificuldade de consenso sobre a identidade dessa modalidade educacional. Segundo Tardy (apud GADOTTI, 1984, p. 76) as atribuições concebidas à educação permanente perpassam: “formação geral, promoção humana, promoção de mulher, acesso à cultura, cultura popular, vulgarização do saber, formação profissional, aperfeiçoamento profissional, atualização dos conhecimentos, promoção do trabalho, conversão profissional, promoção social, treinamento para mudança social, formação sindical, educação cívica e política, educação dos pais e organização do lazer”. Deste modo, o projeto de educação contínua terá variação de realização de acordo com o contexto no qual será aplicada, nem sempre baseada num consenso global de interpretação ideológica.

Tendo a sociedade ocidental como parâmetro desta análise, é possível, ainda, pontuar na mundialização do conhecimento uma possível relação conflituosa entre a formação do ser e sua adaptação ao mercado de trabalho, uma vez que este está necessariamente unido ao mercado econômico, o que faz com que a agenda educacional seja diretamente influenciada pelo mercado de capital, alterando as prioridades e as pautas no processo de ensino, agora voltadas não ao desempenho individual em si, mas ao índice econômico gerado como resultado da força de trabalho.

O efeito que a mudança na agenda educacional tem, com a implantação das “cidades educativas” - onde o conhecimento/educação podem ser obtidos por qualquer pessoa, ao longo de toda a sua vida e fornecida por modelos e estruturas diversas - voltadas unicamente ao mundo do trabalho, é propriamente a alienação da função educativa e o esquecimento das subjetividades intrínsecas ao ser humano, impondo constantes formações técnicas que resultam numa angústia de uma educação “interminável” (GADOTTI 1984) e desgastante, cujo o(a) trabalhador(a) busca incessantemente se ajustar às novas técnicas em suas tarefas para que não se veja excluído do mercado de trabalho.

“Indispensável para a manutenção das sociedades em mudança, a Educação Permanente, submete toda a educação à política econômica. De um lado, a Educação Permanente *traduz*, no domínio educativo, o conceito de monopólio do modo industrial de produção, de outro lado, ele tende a integrar a educação a este mesmo monopólio para operar a sua *reprodução*.” (GADOTTI, 1984, p. 86)

Tendo a educação como ferramenta de fortalecimento do capital, uma organização acaba auxiliando a outra no que concerne um ciclo de rotação e obtenção de recursos, dado que, à medida que o sujeito encontra-se em posição de necessária busca por capacitação para atender à organização que faz parte, outra empresa percebe o aumento dessa procura e cria novos sistemas de educação regularmente alterados, por força do desenvolvimento científico e tecnológico, tornando rapidamente obsoletos os conhecimentos já adquiridos e, com isso, novas necessidades de mercantilização da educação também são criadas para o trabalhador que se vê refém de uma potência tecnicista.

Criando essa dominação sobre a força de trabalho do sujeito, é criado também um sistema de desenvolvimento individual, destacando a influência do neoliberalismo e as forças da meritocracia, com programas personalíssimos voltadas ao utilitarismo do indivíduo que, alienado em suas funções, mantém-se em uma inacabável disputa, com ele mesmo e com os outros, por valores voltados ao “ter”, ao *status* de um cargo, a um salário maior. Nesse momento, a proposta de uma educação emancipatória já foi dissipada e o valor do trabalho perdido em troca de um cidadão mecânico e eficiente.

Foucault, em uma entrevista concedida em 1975, ratifica esta análise quando indagado sobre o ensino: “se quisermos restringir o acesso aos saberes, precisamos apresentá-los como se fossem tristes, penosos. E então obrigar um número controlado de pessoas a buscá-lo, oferecendo-lhes gratificações anexas, que nada têm a ver com o saber, como a concorrência, ou salários etc.”



### 2.3 A significação do trabalho no Brasil e o impacto nas relações laborais

O significado que cada sociedade tem sobre o trabalho certamente influencia em como os grupos lidam, valorizam e delegam as atividades sociais. Deste modo, tende-se a obter estudos sobre a interpretação e o recebimento da noção de trabalho e sua função esboçando todas as conexões possíveis entre o trabalho e a sociedade, do micro ao macro, passando desde os aspectos individuais, chegando até ao reconhecimento social, impactos internos e externos e mesmo o reconhecimento do sentido e da continuidade do trabalho.

De acordo com Tolfo e Piccinini (2007), as pesquisas realizadas pelo *Meaning of Work International Research Team* (MOW), 1981-1983, buscaram encontrar os elementos para explicar o significado do trabalho para pessoas de países diferentes por meio de três dimensões: a centralidade do trabalho, as normas sociais sobre o trabalho e os resultados valorizados do trabalho. A dimensão da centralidade do trabalho indica a importância do trabalho na vida da pessoa. As normas sociais sobre o trabalho relatam a moralidade do processo, apontando a assimilação de direitos e deveres. E os resultados valorizados no trabalho mencionam a clareza sobre a motivação e a finalidade do trabalho.

Os indicadores utilizados para entender o processo de significação terão variações principalmente de acordo com o tipo de trabalho realizado e a percepção individual a partir das experiências culturais ao longo da vida que dão forma ao que será cristalizado como a assimilação de trabalho para cada um. Logo, a internalização do que vem a ser trabalho passa por esferas como: necessidade, ocupação, realização pessoal, dignidade, obrigações sociais, remuneração, sustento, etc. De forma genérica, se postas estas perspectivas numa matriz, como (y) sendo a necessidade *versus* realização pessoal e (x) como sustento *versus* ocupação, poderiam ser investigados os níveis de alienação do significado e do sentido do trabalho, facilitando a análise sobre a profundidade do vazio existente no desvio do desenvolvimento harmônico do ciclo do trabalho.

Posto isto, é possível reiterar, então, que o significado de trabalho envolve diversos outros pontos que permeiam tanto as organizações quanto as

experiências individuais e a coletividade. Não basta somente identificar as relações verticalizadas entre empregador e empregado, visto que essa visão reduziria a noção do todo e igualaria os conceitos de trabalho e emprego.

Enquanto emprego é associado à completa alienação da atividade laboral, entendido como a superficial relação de escambo entre mão de obra e pagamento, o trabalho é entendido como composto de realizações tanto pessoais quanto profissionais dentro de um ciclo, conferindo sentido à atividade que retorna à sociedade. Portanto, não há coerência que, dentro deste ciclo, haja fragmentação do sentido entre as satisfações da pessoa, da organização e da sociedade como um conjunto desprendido e de ações isoladas.

“Se o homem reconhecer o trabalho somente como algo obrigatório e necessário à sobrevivência e aquisições deixa de perceber esse mesmo trabalho como a categoria integradora, pela qual pode criar e reconhecer-se enquanto indivíduo e ser social. O homem, alienado, torna-se apenas um produtor e consumidor de capital, deixando de buscar sua identidade nas atividades que executa. Deixa, então, de atribuir significados e sentidos positivos ao seu fazer” (TOLFO; PICCININI, 2007, p. 45).

De fato, por questões culturais de uma colônia explorada, grande parte da população brasileira entende sua atividade laboral como mero exercício para obtenção de seu sustento. Isto reforça as ações das organizações em perpetuar a coisificação do trabalho humano, posto que, por necessidade de sobrevivência, o sujeito muitas vezes submete-se a tratamentos e cobranças bem distantes do que seria o ideal ao seu desenvolvimento como parte subjetiva do processo que necessita de suporte e incentivo à sua maturação crítica frente sua atuação. Isso também favorece as estratégias que vangloriam a incessante busca dos sujeitos em manter-se adequados às exigências das organizações, desconsiderando as facetas do ser e contribuindo para a construção de uma sociedade a serviço das entidades e não o contrário.

## 2.4 Reificação da educação continuada

A reificação é um conceito trazido pelo filósofo Lukács (2003) que o utilizou para indicar a desfiguração das relações práticas humanas derivadas do fortalecimento do capitalismo que as desprovia de humanização, sendo então estas práticas objetificadas com intuito de mercantilizá-las. Ou seja, alienar a consciência das relações sociais para que estas percam a força como fim de mudança social e tornem-se instrumento de negociação entre classes.

“[...]três formas típicas de reificação, as quais abrangem os modos de relacionamento com o mundo objetivo, com a sociedade e com o próprio sujeito. [...] a) o de perceber que os objetos dados previamente são somente coisas utilizáveis (reificação do mundo objetivo); b) o de ver seu opositor só como uma transação produtiva (reificação do mundo social); c) por fim, o de considerar suas próprias faculdades somente como um acréscimo para o cálculo de chances utilitárias (reificação do mundo subjetivo)” (DALBOSCO, 2011, p. 37).

Das três formas supracitadas por Dalbosco (2011), o destaque para a ratificação desta análise será a reificação do mundo subjetivo, que justamente ocorre quando há o desvio da finalidade entre o interesse pessoal e o interesse mercantil. O indivíduo passa a conceber o desenvolvimento de suas capacidades unicamente de forma a ser útil no mercado, não mais tendo a noção de sua formação educacional como algo transcendente ao mercado de trabalho.

As outras duas formas de reificação, nesse caso, decorrem da consideração do utilitarismo de suas habilidades, revelando o interesse no desenvolvimento individualista que resulta numa constante competição com os demais e, conseqüentemente, emerge o ponto de vista de que os objetos serão sempre utilidades e, ao não amparar mais suas necessidades imediatas, são considerados obsoletos ou descartáveis.

A aproximação deste conceito à educação continuada pode ser percebida quando identificada a distorção existente entre a formação educacional com fins voltados ao desenvolvimento pleno do ser e a formação pautada na instrução de conhecimentos técnicos voltados à eficiência no fornecimento da força de trabalho. Essa coisificação da educação continuada é mais forte, tendo em vista que esta modalidade já é concebida para o público

adulto, considerando que estes estão no ápice do fornecimento de sua energia produtiva.

A naturalização de uma educação tecnicista ganha força por aparentar ser o melhor modo de adquirir saberes úteis ao fim essencial: a aplicação da economia ao fornecimento da força de trabalho. Desta forma, os trabalhadores internalizam como justa a precarização de suas remunerações, tendo como base que estas serão fundadas unicamente em seu esforço pessoal. Assim, por disseminarem a recompensa baseada no mérito, empregadores atingem êxito quanto ao custo/benefício na manutenção de funcionários que trabalharão mais, gerando um investimento eficiente, tendo mais produção com menos gasto.

### **2.4.1 Motivações: a *Governamentalidade* e a capacitação no caso da Administração Pública**

O termo *Governamentalidade* (FOUCAULT, 1997) é entendido a partir do conceito da “arte de governar” que sempre foi pauta para escritas sobre como o soberano deveria agir para bem governar seu povo. A partir dessa ideia, Foucault passa a investigar um conceito mais amplo que diz respeito não só às relações políticas, mas às diversas possibilidades de estabelecimento de relações de poder dentro da sociedade.

Segundo essa concepção, a finalidade de entender os meios pelos quais se davam as relações verticalizadas poderiam explicar as estratégias e políticas utilizadas para o alcance racional dos fins daqueles que se encontravam em posição de “soberanos”, além de expandir o campo de intervenção entendido como dispositivo de atuação para além das relações políticas entre detentores do poder. A noção de governo, então, ultrapassa a caracterização do mundo político e passa a ser explorado também como campo social de alcance de interesses, sejam individuais ou coletivos de acordo com o poder exercido e as ferramentas disponíveis para manutenção desse poder. Portanto, define La Perrière (apud Foucault, 2004b, p. 99-115): “governo é uma correta disposição das coisas de que se assume o encargo para conduzi-las a um fim conveniente”.

Com isso, a melhor forma para a manutenção dos poderes é condicionar a continuidade destes por meio de incentivos pelos quais quem está representando o papel de inferioridade busque se governar para a sua ascensão e quem está em posição de superioridade mantenha-se com contínuo governo de si e, ainda, sempre encontre bons governos dos que estão “abaixo” por estes estarem constantemente em busca da concessão de maiores poderes, de promoção. Foucault, nas aulas ministradas no Collège de France (1979) ainda ratifica que “[...] a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça.”

Diante disso, a análise acerca da capacitação oferecida pelo próprio Estado aos seus servidores vai muito além da obtenção de efetividade na

prestação de serviços públicos e garantia do bem-estar da população, mas também envolve um mecanismo de fortalecimento do aparelho do Estado por meio de incentivos à formação técnica restritos aos campos da Administração Pública. Maquiavel, no livro “*O Príncipe*” (2006, p. 136), corrobora: “A primeira impressão que se tem de um governante e da sua inteligência, é dada pelos homens que o cercam.”

A oferta de capacitação pelo Estado, em princípio, seria de grande relevância quando verificado o resultado da qualidade do serviço prestado, podendo oferecer um retorno positivo no padrão de atendimento à sociedade. Contudo, um grande inconveniente pode ser observado quando examinada a forma de incentivo que há a esta categoria de educação. O estímulo aos servidores é feito no oferecimento de retorno pecuniário e/ou promoção profissional e essa forma de oferta de gratificação financeira acaba por reforçar a busca por educação como permuta de capital. O servidor passa a executar os serviços de forma literalmente eficiente e torna-se um melhor custo/benefício para o Estado.

Afirmar ser a educação a base para o êxito dos objetivos fundamentais<sup>4</sup> do Brasil - em razão de grande parte da população compreender o fato de a educação ser fator de mudança social - seria uma simples e objetiva justificativa para que então se pudesse exercer o direito à educação de forma plena sem as interferências e delimitações impostas pelo surgimento de um mercado educacional. Com este entendimento, passaria a ser complexo, então, entender o motivo pelo qual os indivíduos, sabendo a finalidade holística da educação, aceitariam participar de um comércio de instrução técnica que, muitas vezes, nem acrescentam em seu desenvolvimento como ator social, mas apenas contribuem para a execução de um serviço maçante.

Milgram (1983), analisou em seu experimento de obediência que a ação dos indivíduos é consideravelmente influenciada pela situação. Em sua observação, notou um traço marcante da vida em grupo, que é ser convencido

---

4 I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

a tomar decisões e atitudes contrárias à sua convicção pela pressão de uma autoridade. De fato, tomar atitudes pela pressão da vontade de um grupo acaba fazendo com que o indivíduo inconscientemente se desresponsabilize pelas consequências das ações, já que ele teria agido contra sua vontade, mas em favor de uma autoridade. Nesse caso, a aceitação de entender-se como objeto de um desejo maior age como forma de adequação e pertencimento. Assim ocorre quando os trabalhadores investem em instrução técnica e aceitam ser recompensados pela sua eficiente utilização de um conhecimento alienado de sua vida.

“Embora existam muitas formas de recompensa e submissão, a mais engenhosa é a seguinte: o indivíduo é colocado num lugar adequado na hierarquia. Assim, simultaneamente, a pessoa é motivada e perpetua a estrutura. Esta forma de recompensa, “promoção”, possui uma profunda gratificação emocional para o indivíduo, mas sua característica especial é o fato de assegurar a continuidade do modelo hierárquico.” (MILGRAM, 1983, p. 156).

A busca, por parte dos indivíduos, à formação permanente passa então a ter um significado completamente divergente da ideia que se tem sobre a função da educação, que seria, em resumo, formar o indivíduo em suas capacidades, físicas e cognitivas, para sua atuação crítica, livre e colaborativa à transformação do meio. Em desconformidade, a procura pelos cursos de educação continuada passa a ser encarada como mera “moeda de troca”; os indivíduos passam, comumente, a se motivar não pela experiência e realização pessoal, mas singelamente no acréscimo salarial.

Ou seja, o Estado obtém seu resultado enquanto prestador de serviços eficientes com mão de obra qualificada enquanto os servidores têm seus aspectos da condição humana diluídos quando observada a mercantilização e o “valor” de seu esforço em se adaptar à organização, marginalizando as condições abstratas de desenvolvimento do ser em todas as demais perspectivas.

### 2.4.2 A noção de “competências”

Para melhor explorar este mecanismo de gestão, é necessário expor os conceitos utilizados por diferentes autores para definir o que são as competências.

Conceito	Autor
Características individuais observáveis – conhecimentos, habilidades, objetivos, valores – capazes de prever ou causar desempenho efetivo ou superior no trabalho ou em outra situação de vida.	McClelland (1970), citado por Resende (2000)
Repertórios comportamentais identificados como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto da estratégia organizacional.	Sparrow e Bognanno (1994)
Uma pessoa sabe agir com competência quando: sabe combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes (conhecimentos, saber-fazer, qualidades, rede de recursos) para realizar, em um contexto particular, atividades profissionais segundo certas exigências profissionais, para produzir resultados (serviços ou produtos) que satisfaçam critérios definidos de desempenho.	Le Boterf (2000)
Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados que afeta parte considerável das atividades de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido por padrões estabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.	Parry (1996) citado por Dutra e colaboradores (2000)
Assumir responsabilidades frente a situações laborais complexas e desenvolver uma atitude reflexiva sobre o trabalho, que permita ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular.	Zarifian (1996)
Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função.	Magalhães e colaboradores (1997) citado por Brandão (1999)
Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessários à consecução de determinado propósito no trabalho.	Durand (1999) citado por Brandão (1999)
Combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto organizacional.	Durand (2000); Nisembaum (2000), citados por Bruno-Faria e Brandão (2003)



Atributos pessoais (motivações, qualidades, habilidades), evidenciados pela maneira como a pessoa se comporta no trabalho, que predizem a efetividade ou o alto desempenho no trabalho.	Klemp (1999), citado por Resende (2000)
Capacidade da pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa.	Dutra e colaboradores (2000)

(Dias (2001) apud Lima e Borges-Andrade (2006), com adaptações, 2009, p. 39)

É possível observar algumas semelhanças entre os conceitos apresentados, como a frequente ligação entre competência e mundo do trabalho; a ideia de que competência se deve ao conjunto de ações específicas voltadas a um resultado profissional; e também definem a competência como ações sempre passíveis de mensuração e adaptação.

Se as próprias organizações e seus teóricos têm a noção de desenvolvimento de competências ligado exclusivamente ao alcance dos objetivos da empresa, fica inviabilizada a possibilidade da constituição de sujeitos críticos que compreendam a ampliação de suas capacidades por meio da aprendizagem como meta pessoal e não cobrança de desempenho que mais serve como punição do que como motivação.

Outro inconveniente neste tipo de gerência é o distanciamento da proposta à prática. Nesse caso, nem mesmo o desempenho cotidiano passa a ser verificado, bastando somente a apresentação de um certificado ou diploma de aprendizagem como fator de incentivo ao crescimento e aumento salarial. Isso motiva que a procura por “capacitação” seja pautada na obtenção de documento atestando sua finalização de um curso, que, muitas vezes, não significa o real desenvolvimento de capacidades individuais necessárias à atuação de um cargo.

A Gestão baseada em competências que se tem atualmente remete a ideia de um neofordismo com a integração entre produtividade e serviço, impactando de forma direta a contratação de um perfil de colaborador que se adapte aos modelos de custo/benefício em suas tarefas por meio da obtenção de mais formação em menos tempo, tendo em vista que o desempenho individual incorpora num dado coletivo que impacta os resultados de sucesso da empresa.

“Os autômatos agora habitam separadamente como onívoros de regulação própria. Para reuni-los, mesmo de uma forma primitiva e indistinta de organização social, devemos [...] colocar um obstáculo na expressão desregulada dos apetites individuais, pois a não ser que isso seja feito, o resultado será a destruição mútua dos autômatos. Isto é, outros autômatos irão ser simplesmente tratados como partes do meio e destruídos ou utilizados como seus valores nutritivos.” (MILGRAM, 1983, p. 144).

A ideia de racionalizar a produção – de bens ou serviços prestados – faz com que a noção de competência seja incluída num sistema de competição entre os trabalhadores por conta da valorização de determinadas funções e uma grande alternância de cargos de acordo com o desempenho do setor. Essa postura, pautada numa avaliação de comportamentos, resulta num reajuste dos valores dos funcionários que irão internalizar os objetivos da organização, tomando-os como seus e tornando a ascensão profissional sua meta de realização pessoal, tendo como objetivo individual a manutenção de sua empregabilidade por meio de sua constante adaptação às instabilidades internas e externas ao trabalho.

É ainda possível destacar a disfunção do exercício desse tipo de gerência quando se pensa num desenvolvimento pessoal para além da resolução de imprevisibilidades institucionais, mas motivado na busca da inovação, nos interesses sociais marginais e ao mesmo tempo pertencentes ao mercado. Há, comumente, o incentivo ao aperfeiçoamento do ser/saber-fazer em detrimento do ser/saber-conviver (RAMOS, 2001, p.189), evidenciando o caráter utilitarista da capacitação.

### **2.4.3 A influência da Gestão por Competências**

A gestão por competências é uma ferramenta de administração estratégica das empresas e consiste em realizar um diagnóstico de recursos humanos, obtendo dados sobre as habilidades individuais de seus empregados, podendo realizar o encaixe do empregado mais adequado a determinada função organizacional. Este instrumento possibilita que possam ser atingidos os objetivos da instituição da forma mais eficiente possível por meio da obtenção de serviços mais qualificados e, conseqüentemente, oferta de qualidade do “produto” almejado.

Para a efetivação deste mecanismo de gerência, é essencial a passagem por quatro fases que, podem ser nomeadas de formas diferentes, mas propõem as mesmas sequências de atividades até a implementação da gestão, são elas: o mapeamento, a avaliação/mensuração, o desenvolvimento/capacitação e o monitoramento.

O mapeamento consiste no levantamento de dados, em sua maioria internos, sobre os tipos de atividades necessárias ao alcance das metas e as possíveis funções e cargos a serem executados, além de desenhar o perfil necessário para a atuação do indivíduo que ficará responsável por determinados serviços orientados ao sucesso da empresa. Por isso, o mapeamento é função essencial neste tipo de gestão, pois é por meio dele que será iniciado todo o projeto de desenvolvimento institucional.

A etapa de avaliação ou mensuração trata-se do momento de verificação das competências dos sujeitos de acordo com suas funções. Nesse estágio, é possível obter as informações precisas sobre os agentes com potenciais para execução de tarefas mais complexas, além de determinar também aqueles que necessitarão de um complemento de aprendizagem para atualização da ação no seu meio de trabalho.

O desenvolvimento/capacitação é a fase em que serão orientadas, e possivelmente encaminhadas, as “debilidades” ou “potencialidades” ao aperfeiçoamento institucional por meio da educação continuada, seja ela em cursos técnicos, superiores, etc.

Já o monitoramento é, na verdade, uma ação contínua em que a parte da empresa responsável pela gestão de pessoas realiza constantes ações de supervisão sobre efetivação da capacitação em relação à função e ao alinhamento institucional como um todo.

Dessa forma, a gestão por competências consegue moldar seu corpo de funcionários sempre orientados às metas da organização, explorando as habilidades individuais para o desenvolvimento eficiente de suas tarefas internas. O prejuízo que a efetivação dessa gerência pode impulsionar é a insatisfação individual causada pelo estabelecimento de *status* nos cargos. A valoração de um cargo pode gerar uma constante inquietude quanto à competição corporativa, colaborando com a demanda pela aquisição de habilidades na disputa de uma função.

O fato de a conquista de uma posição institucional depender da concentração de competências específicas que um sujeito adquire incentiva o mercado, ao perceber essa demanda, a: elaborar cursos centrados na prestação de conhecimento tecnicista, delimitar o poder de escolha quanto ao desenvolvimento individual e fortalecer o comércio do ensino.

#### 2.4.4 Perda de identidade do cidadão-servidor

O estabelecimento da adaptação como fonte para integrar os valores individuais e as relações institucionais resulta no emparelhamento dos objetivos do trabalho com o crescimento pessoal, trazendo de forma sutil um eufemismo do controle feito sobre o êxito do exercício profissional. Êxito esse baseado nas aquisições de um processo educativo de instrução à realização de trabalhos específicos, transferindo uma noção de pertencimento quando o sujeito se reconhece como parte do procedimento de composição ao sucesso da organização.

Tais estímulos de formação relacionados ao desempenho reforçam as condutas individualizadas e as práticas comparativas que potencializam a meritocracia, reduzem o sentimento social, enfraquecendo a evolução do ser como o *ser-no-mundo* e inculcando a lógica da eficiência e da valorização do capital, aplicada aos bens e serviços, também às capacidades humanas.

“(...) encontramos, atualmente, com as propostas sobre formação derivadas dos organismos internacionais e agrupamentos supranacionais (União Europeia, Banco Mundial, OCDE, etc.), que enfatizam uma lógica educativa de adaptação às necessidades da economia neoliberal, com o objetivo de assegurar a disponibilidade dos recursos humanos necessários para o funcionamento da economia” (HERNANDEZ-CARRERA; MATOS DE SOUZA; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2016, p. 2)

A “flexibilidade” é um termo bastante encontrado nas novas formas de gestão e, apesar de conotar um posicionamento otimista aos colaboradores, trata-se, na verdade, de uma organização baseada em estruturas mais planas e geridas por pequenos projetos, o que torna mais fácil a dissolução desse tipo de sistema com relações mais superficiais e temporárias. Tem-se, então, uma nova fonte de coerção sutil não mais pautada na simples obediência à ordem, mas numa autogestão do indivíduo como forma de “garantia da própria liberdade”.

O sujeito integrado a essa autogestão de si começa a entender que sua inclusão e exclusão do grupo trabalhista são responsabilidades somente suas e, ainda, que deve estar preparado para resolver qualquer instabilidade

que surgir em suas relações laborais, vendo uma oportunidade para demonstrar suas competências como condição de manter seu status/cargo.

A essa condição a qual estão submetidos os trabalhadores, Byung-Chul Han (2015) chama de “sujeito de desempenho”. O conceito envolve a evolução do sujeito de obediência até a chegada ao sujeito de desempenho que atuará conforme uma suposta liberdade de iniciativa à realização de projetos voltados aos objetivos da instituição. Esse novo tipo de organização dos recursos humanos revelam a transferência de responsabilidade do fracasso das metas, que agora passam a ser cobradas dos que atuam diretamente nas operações para além de um planejamento.

O sujeito de desempenho é negligenciado em suas individualidades e passa a ser tratado como objeto componente de um sistema de resultados. Dessa forma, este trabalhador já alienado em sua emancipação pelo trabalho, passa a desenvolver a si mesmo como uma ferramenta multitarefas para atingir de objetivos que individualmente não são seus, todavia, foram engenhosamente fundidos à sua essência como sua própria conquista.

“Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida uma sociedade composta de episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego” (SENNETT, 2009/1999, p. 27).

Stanley Milgram, em seu livro *Obediência à autoridade* (1983), também traça uma ideia do comportamento, que aliena e desidentifica o sujeito, obtido por estruturas de autoridades e sistemas abertos de funcionamento de tarefas. Tal comportamento é denominado de *Estado de Agente*. Internalizada essa posição, o indivíduo percebe-se como um simples agente de realização do desejo de outra pessoa. Nesse caso, o autor classifica este estado como oposição à autonomia: “a pessoa torna-se alguma coisa diferente do seu próprio eu, com novas propriedades não muito identificadas [...] deseja ser competente na sua tarefa e mostrar uma boa aparência ante esta figura central” (p. 161). O sujeito se estabelece como agente de outrem, como instrumento mediador da vontade de alguém com *status* superior.

O cidadão como alguém parte de uma sociedade ativa e com papel transformador e libertador de si dos outros é reduzido a mero número de

matrícula, nomenclatura de seu cargo, parte de uma tabela ou representante físico de uma pessoa jurídica abstrata. A promoção de si passa a ser vislumbrada para o resultado dos projetos de alguém e não mais para o desenvolvimento do ser/cidadão ativo e agente de transformação.

#### **2.4.5 A Violência da Positividade no contexto da educação continuada voltada ao trabalho**

Vivendo numa globalização em que a velocidade na transmissão de informações se eleva a cada momento, a ideia de quebrar barreiras é a forma encontrada para não impedir ou atrasar o desenvolvimento à modernidade tecnológica e científica das sociedades. A proposta de conceder acesso informacional de (quase) tudo a todos remonta a ideia da universalização principalmente dos sistemas de comunicação e educação, conduzindo à possibilidade de acessar outras culturas e redesenhando os novos modelos de expressão social e encaixando a uma nova ordem mundial de hábitos.

Byung-Chul Han (2015) expõe que essas novas formas de manifestação colaboram também com a criação de novos tipos de violência não mais baseadas na negação das qualidades (*desqualificar, difamar, degradar*). As novas violências, agora, não mais farão uso da intimidação perceptível ao que se entende como estranho. A essa ação de reação quanto à alteridade, Han denomina *Violência da Negatividade* e aproxima o conceito ao sistema imunológico que, ao perceber uma condição estranha ao habitual, tende a lutar contra essa ocorrência como método de defesa.

Os novos tipos de violência, então, são aquelas especialmente invisíveis, surgidas em contextos onde não haverá um confronto ou coerção diretos, mas emergem como comportamentos sutis e naturalizados, expressos por meio de hábitos de autoafirmação na ação de evidenciar a insuficiência do outro. Ou seja:

“nessa negatividade do outro o próprio sucumbe, quando não consegue, de seu lado, negar àquele. A autoafirmação imunológica do próprio, portanto, se realiza como negação da negatividade do outro.” (HAN, 2015, p.14)

Assim surge a *Violência da Positividade*: de maneira intrapsíquica, afetando a “defesa imunológica” dos indivíduos quanto às situações de alteridade, que não conseguirá identificar o embate por não haver o reconhecimento/estranhamento, já que agora a violência faz parte de um sistema de comportamentos e age pacificamente. É, basicamente, a ação



agressiva de afirmar-se por meio das carestias de terceiros e, conseqüentemente, fazendo com que estes terceiros se sintam culpados por suas exclusões sistêmicas.

A *Violência da Positividade* manifesta-se na educação continuada voltada ao trabalho na forma da obtenção de títulos, como se esta fosse a maneira de garantir recompensas dos indivíduos em seus empregos. Assim, a coisificação da educação voltada ao trabalho ocorre quando a busca pela formação tem motivação meramente recompensadora. Esta análise tem sua potência aumentada quando focada no serviço público, tendo em vista que, após o cumprimento do estágio probatório de três anos, os servidores têm cargos estáveis, não tendo a obrigação de capacitar-se – embora sejam estimulados - para garantirem seus empregos, isto por conta de suas habilidades já terem sido atestadas no momento de aprovação em provas ou provas e títulos antes de seu efetivo exercício.

“(...) o diploma, isso serve simplesmente para construir uma espécie de valor mercantil ao saber. E permite também fazer com que aqueles que não têm um diploma acreditem que eles não têm o saber. Todos que têm um diploma sabem que o diploma é uma coisa vazia, que não tem conteúdo algum ali. Mas os que não têm, são esses que dão sentido pleno ao diploma. Por isso eu digo que o diploma é feito precisamente para aqueles que não o têm.” (FOUCAULT, 1975)

A obtenção de títulos na Administração Pública, por intermédio da capacitação, é teoricamente concebida como modo de melhorar a ação dos servidores na prestação de serviços à comunidade por meio do aperfeiçoamento das capacidades de seu quadro funcional. Entretanto, a procura pela educação continuada reflete a compreensão que a sociedade tem sobre o trabalho: apenas como fonte de renda, muitas vezes descontextualizados de sua vida cidadã, além de uma obrigação exaustiva. A educação continuada deixa de ser uma rede de construção e acesso a saberes e passa a ser trivial instrução técnica voltada à execução quase que mecânica de uma atividade diária.

O interesse individualista da instrução técnica e a conquista de títulos refaz a ideia da violência sutil existente nessa prática. Trabalhadores alcançam certificados de aptidão em alguma especificidade, que muitas vezes não retratam a real internalização de sentidos ou nem são realmente utilizados

no cotidiano, mas apenas corroboram para a violência sistêmica na exibição de documentos aos que não os conseguiram, anunciando o aumento salarial e os reais valores engendrados em sua busca pela formação.

## **2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **2.5.1 Emancipação x Ajustamento: análise prospectiva**

#### **2.5.1.1 A Emancipação proposta por Paulo Freire**

A Emancipação é um conceito teórico citado muitas vezes por Paulo Freire em suas obras como um resultado da educação libertadora que promove a autonomia do indivíduo nas práticas sociais; é a capacidade crítica de interpretar a si e o meio por análises autônomas, criando um posicionamento autogovernante, entendendo e distinguindo as interferências de fatores alienantes.

No livro “Pedagogia da Autonomia” (1996), Paulo Freire busca não exatamente explorar métodos ou técnicas possíveis para se utilizar num ambiente para o exercício da prática educativa. Entretanto, oferece possibilidades de postura baseada na ética que possibilite a formação do educando para a autonomia.

O inacabamento do ser humano é tratado ao longo de todo o livro, trazendo diversos exemplos do que se trata. O ser humano como sujeito inacabado envolve o entendimento de que se é um ser condicionado e influenciado pelo meio, pela genética, pela história, etc., mas não acomodado, o que recai na ideia do não julgamento de futuro como algo determinado. Ser inacabado é estar em constante processo de busca e exercício da curiosidade para desenvolvimento da capacidade crítica. Ou seja, estar numa constante vigilância para diminuir a distância entre o que se faz o que se diz, evitando incoerências. É sair da acomodação com a realidade desumana, aprender a constatar-la e superá-la, rompendo-se como mero objeto expectador de fatalidades.

Liberdade e licença também são definições classificadas de acordo com sua carga de significados distintos na educação. Enquanto a licença conduz à ideia de autorizações limitadas num contexto autoritário, a liberdade é concebida como ferramenta para a conquista da autonomia por concentrar a competência e a responsabilidade no sujeito que atua com voz própria. É certo que na liberdade haverá risco de falhas, entretanto, Freire coloca que o sujeito

só aprenderá a decidir decidindo e assumindo as consequências da liberdade de escolha que lhe foi concedida. Ninguém poderá ser responsável pela detenção de autonomia de ninguém, adquire-se por risco próprio.

Paulo Freire (1996) também faz uma breve crítica sobre o uso de tecnologias, afirmando não ter como demonizar ou endeusar essas novas ferramentas. Apenas chama a atenção para os interesses do mercado global e o uso de tecnologia visando poder aquisitivo em detrimento de instituições humanas abstratas ou concretas, como o acarretamento da perda da identidade do trabalhador que, repentinamente, vê sua função sendo extinta, sua empresa falida, fazendo com que a existência humana perca o sentido quando a tecnologia é utilizada de modo desenfreado sem incomodar-se eticamente com os impactos humanos.

Atualmente, a busca por uma formação emancipada vai de encontro direto às necessidades imediatas que os sujeitos precisam atender, principalmente quando se trata do atendimento ao mercado de trabalho. Isso ocorre pelo distanciamento promovido entre formação e instrução, fazendo com que o treinamento para aquisição de saberes descontextualizados distancie-se completamente da promoção de uma cidadania ativa. Ocorre que os interesses na alienação da consciência crítica trabalhista trazem benefícios às elites de empregadores que passam a injetar práticas econômicas ao desenvolvimento dos trabalhadores, resultando num melhor desempenho rumo à economia-eficiente.

### 2.5.1.2 O Ajustamento ao mercado de trabalho e a utilidade do inútil

Uma formação que se descuida como um processo de desenvolvimento crítico-integral do ser acaba caindo num equívoco estético quanto ao que é bom e o que é útil. No entendimento utilitarista da força de trabalho, os saberes passam a ser pautados nos interesses econômicos, fazendo com que a formação do sujeito seja omitida como momento de criticidade e seja estabelecido como um comércio de informações que resultarão na obtenção de um documento formal “atestando” sua aptidão em determinado assunto. Essas apreensões de aptidões específicas tornam o meio educacional um campo de comercialização de informações eficientes às técnicas e voltadas ao trabalho, mas sem sentido ou aplicação prática na vida dos sujeitos que as obtêm.

A busca por saberes de interesses pessoais com fim em si mesmos são “deixados de lado” por não terem resultados imediatos. A liberdade de investigação é menosprezada em nome de um conhecimento técnico-eficiente resultante em lucro.

“Nesse contexto brutal, a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse exclusivamente econômico, está progressivamente matando a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte civil que deveria inspirar toda atividade humana. No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte.” (ORDINE, 2016, p. 9).

Martha Nussbaum, no livro *Sem fins lucrativos* (2015), chama atenção para a perda de espaço da construção de aspectos criativos e de raciocínio crítico nas ciências porque as sociedades estão preterindo-os em favor de um “aperfeiçoamento de competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro.”(p. 4). E é desse estímulo - ao uso das ciências do *savoir-faire* como fonte de benefício lucrativo e ascensão social - que emerge a utilização do inútil: o domínio de capacidades táticas desligadas da investigação crítica e do desenvolvimento humano.

“Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato.” (NUSSBAUM, 2015, p. 144).

Para um primeiro passo rumo a um rompimento da reificação da educação, é preciso valorizar as “inutilidades úteis” - aqueles saberes motivados apenas na curiosidade, afastados da dependência de cronogramas ou retornos - como um reforço à diversidade de pesquisa para, a partir da liberdade de investigação, compreender o processo educativo como uma matriz de apuração dos constantes fenômenos das mudanças sociais a fim de construir um julgamento frente à realidade e poder posicionar-se de maneira crítica sem nutrir as dominações que levam à violência simbólica da desumanização.

### 2.5.1.3 Análise da formação para a reprodução

Num momento de fortalecimento da economia do conhecimento, a educação voltada à obtenção e saberes que serão negociados abre brechas para que a política neoliberal influencie as pautas educacionais e à participação de organizações com interesses meramente econômicos no ramo educacional. Tendo ainda grande parte das influências globais embasadas no capital, é conveniente a exaltação do valor “ter” em detrimento de “ser”.

As mudanças conceituais dos valores sociais ocorrem de acordo com o desenvolvimento das sociedades. Isso faz com que haja mudanças nos padrões mais valorizados no meio. Se antes, ter poder era apenas ter propriedades, hoje o poder se manifesta também com a exibição de documentos que validam saberes formais. Nuccio Ordine afirma em seu livro, “A utilidade do inútil” (2016): “*Aparecer é mais importante que ser: o que se mostra – do automóvel de luxo ao relógio de grife, do cargo influente a uma posição de poder vale muito mais que a cultura ou o próprio nível de formação.*” (p.21).

A inutilidade do útil trata do uso de saberes restritos aos campos mecânicos empresariais que não se aplicam à vida dos indivíduos, enquanto os saberes considerados inúteis ao mercado, porém de desenvolvimento humano, são marginalizados. Ordine (2016) ainda afirma que a entrada da lógica empresarial ao campo educacional reforça a ideia de atribuir recompensas tanto às organizações quanto aos sujeitos: seja com a aquisição de um diploma, seja com aumento salarial.

Com esse fundamento, o progresso da investigação de temáticas relacionadas a campos mal explorados diminui drasticamente, resultando no enfraquecimento da pesquisa, que recebe investimentos proporcionais aos resultados.

“Parece que ninguém se preocupa, como deveria, com a qualidade da pesquisa e do ensino [...] Não nos damos conta de que, ao separar completamente a pesquisa do ensino, acaba-se por reduzir os cursos a uma repetição manualesca e superficial do que já existe”. (ORDINE, 2016, p. 58).

Isto é, o método empresarial aplicado à formação educacional é um ciclo voltado à economia e ciente de que desvitaliza o desenvolvimento de pesquisas que não sejam de interesses lucrativos imediatos. Ciente porque se estabelece de forma eficaz, naturalizando a desmotivação de inovações das “inutilidades” e motivando o comércio de informações baseado em estímulos pecuniários. Um sujeito diminuído à esfera da reificação da sua força de trabalho acaba por não vislumbrar outra alternativa na busca de capacitação que não seja o retorno salarial para, enfim, desfrutar do que se torna esteticamente bom, que é sua própria subsistência em *ter* condições dignas de sobreviver.

“Para que haja uma vida dotada de sentido, é necessário que o indivíduo encontre na esfera do trabalho o primeiro momento de realização. Se o trabalho for autodeterminado, autônomo e livre, será também dotado de sentido ao possibilitar o uso autônomo do tempo livre que o ser social necessita para se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo.” (Antunes (2000), apud TOLFO; PICCININI, 2007, p. 40).

É possível ainda identificar o fenômeno da reificação na educação como um fato cíclico, intencional e permanente que utiliza a demanda por formação como uma oportunidade de obter um ambiente intensificador de valores para a manutenção de interesses de um sistema específico: o da alienação das massas. Situação cíclica e intencional justamente por ser possível encontrar uma sequência de momentos que fogem à ideologia de uma educação que forma o indivíduo, porém dão sentido a um sistema que se beneficia da exploração coisificada das humanidades.

O discernimento da busca por saberes passa a ser entendida não mais como um desejo individual, mas como uma necessidade que parte de um ambiente externo e obriga os sujeitos a se adequarem a um quadro de aptidões “básicas”. Por isso, é cada vez mais crescente o acesso a uma educação sem desenvolvimento humano, somente baseada na obtenção de *know-how* para que o outro se utilize disso. Martha Nussbaum (2015) alerta: “Se o que se deseja é um conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar os projetos de elites que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico, a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa.” (p. 21).



Os sujeitos passam a partir em busca de saberes com a intenção de comercializá-los, julgando estarem em posição favorecida, sem compreender que estão incluídos numa ordem maior que se beneficia de sua intenção alienada, fazendo-o refém de seu próprio conhecimento delimitado.

## **PERSPECTIVAS FUTURAS**

Realizando este curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília, tive a oportunidade de ampliar o campo de visão sobre a temática educacional e sobre como ainda estamos longe de alcançar uma educação ideal, entretanto, tive o privilégio de conviver com alguns excelentes educadores que mostraram ser possível criar ambientes de mediação de conhecimento, onde sejam estabelecidas relações horizontais e efetivação do processo de desenvolvimento da capacidade de discernir o mundo sem a utilização de métodos arcaicos de avaliação.

Foi justamente com os professores mais flexíveis, abertos ao diálogo, com propostas ricas em debates e livres de avaliações mecânicas que mais pude ter aproveitamento do que presenciei. Aprendi vendo, ouvindo e construindo conceitos novos ou assimilando clássicos ainda aplicáveis.

Compreendi que o processo educativo pode ser concebido em diversas formas e lugares, então desenvolvo o apreço pelo trabalho com instituições de ensino corporativas. Por isso, tenho a pretensão de tomar posse num concurso público onde eu possa atuar na Pedagogia Institucional por considerar que são ambientes que identifico terem um déficit de educação holística.

Não pretendo atuar em educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio. Pretendo continuar esta pesquisa e outras mais em posteriores cursos, pós-graduações e, possivelmente, um mestrado acadêmico.

## REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 32, n. 1, p.177-197, abr. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022006000100011>.

AMORIM, Alvino Moraes de. **Pensando a educação na perspectiva de Martin Heidegger**. Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia, Goiânia, p.354-364, 30 jun. 2017. Disponível em: <[http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/597/pdf\\_92](http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/597/pdf_92)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**. Art. 3º, de 1988. Brasil.

CARRERA, Rafael M. Hernández. A educação de adultos e a educação permanente como provocação para a formação no mundo do trabalho. In: MACHADO, Wanderson Ferreira Alves. **Educação, Trabalho e Saber**: questões e proposições na interface entre formação e trabalho. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2016. p. 93-112. Disponível em: <<https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-18-11-16-17-08-23.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2018.

CARVALHO, Antonio Ivo de [et al.]. **Escolas de governo e gestão por competências**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: Enap, 2009.

DAHIA, Sandra Leal de Melo. **Da obediência ao consentimento**: reflexões sobre o experimento de Milgram à luz das instituições modernas. Sociedade e Estado, [s.l.], v. 30, n. 1, p.225-241, abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922015000100013>.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Reificação, reconhecimento e educação**. Revista Brasileira de Educação, [s.l.], v. 16, n. 46, p.33-49, abr. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782011000100003>.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Editora Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FOUCAULT, Michel. **À propos de l'école**. Realização de Jacques Chancel. [s.i]: [merlin] Idol Distribution (em Nome de Radioscopies / France Inter / Ina), 1975. (6 min.), áudio, son., P&B. Jacques Chancel reçoit Michel Foucault. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VjsHyppHiZM>>. Acesso em: 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Tradução de Roberto Machado.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France 1970-1982**. Tradução Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

HAN, Byung-chul. **Sociedade do cansaço**. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. Tradução de Enio Paulo Giachini.

\_\_\_\_\_. **Topologia da violência**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. Tradução de Enio Paulo Giachini.

HERZOG, Alexander. **O que é a Economia do Conhecimento e quais são suas implicações para o Brasil?** Um ensaio sobre a nova economia e o futuro do Brasil. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/trabalhos-academicos-de-economia/2926118>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

KINCHELOE, Joe L.; S.BERRY, Kathleen. **Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Editora Penso, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 34. ed. São Paulo: Editora 34, 1999. Tradução de Carlos Irineu da Costa.

LYRA, Edgar. **Heidegger e a Educação**. Aprender: Caderno de filosofia e psicologia da educação, Vitória da Conquista, v. 10, p.33-55, 2008. Disponível em: <[http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4192/pdf\\_204](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4192/pdf_204)>. Acesso em: 25 abr. 2018.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006. Tradução de Pietro Nassetti.

MENDES, Ellen Cananéia Pereira et al. **Educação continuada na Administração Pública**. In: Congresso Nacional de Educação, 3., 2016. Natal, RN: Editora Realize, 2016. p. 1 - 5. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD4\\_SA4\\_ID12126\\_18082016225705.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA4_ID12126_18082016225705.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e Governamentalidade: Ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2015

PIRES, Kalil... [et al.]. **Gestão por competência em organizações de governo**. Brasília: Enap, 2005.

PORCHEDDU, Alba; REZENDE, Neide Luzia de; BULGARELLI, Marcello. **Zygmunt bauman: entrevista sobre a educação**. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Cadernos de Pesquisa, [s.l.], v. 39, n. 137, p.661-684, ago. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742009000200016>.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou**

adaptação? São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009. Tradução de Marcos Santarrita.